

Reiser, Helmut [interviewte Person]; Müller, Frank J. [Interviewer]

Interview mit Helmut Reiser

Müller, Frank J. [Hrsg.]: *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1. Originalausgabe. Gießen : Psychosozial-Verlag 2018, S. 79-95. - (Dialektik der Be-Hinderung)*



Quellenangabe/ Reference:

Reiser, Helmut [interviewte Person]; Müller, Frank J. [Interviewer]: Interview mit Helmut Reiser - In: Müller, Frank J. [Hrsg.]: *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1. Originalausgabe. Gießen : Psychosozial-Verlag 2018, S. 79-95 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-158060 - DOI: 10.25656/01:15806*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-158060>

<https://doi.org/10.25656/01:15806>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Frank J. Müller (Hg.)

Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion Band 1



Alfred Sander, Hans Eberwein, Helmut Reiser,
Jutta Schöler, Rainer Maikowski, Reimer Kornmann,
Ulf Preuss-Lausitz, Ulrike Schildmann und Wolfgang Jantzen



Psychosozial-Verlag

Frank J. Müller
Blick zurück nach vorn –
WegbereiterInnen der Inklusion

Frank J. Müller

Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion

**Band 1: Alfred Sander, Hans Eberwein, Helmut Reiser,
Jutta Schöler, Rainer Maikowski, Reimer Kornmann,
Ulf Preuss-Lausitz, Ulrike Schildmann und Wolfgang Jantzen**

Psychosozial-Verlag

Gefördert mit freundlicher Unterstützung der Max-Traeger-Stiftung und der Universität Bremen.



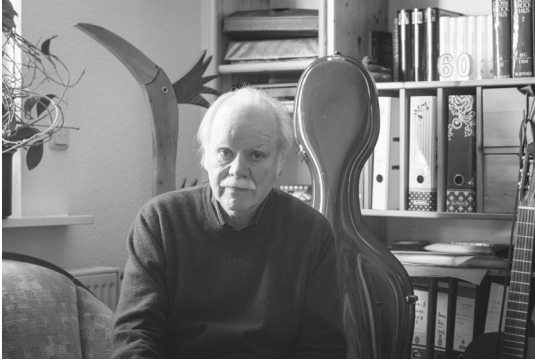
Das Werk ist unter einer Open-Access-Lizenz Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0) freigegeben (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).
Namensnennung: blickzurücknachvorn.net – AutorIn



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe
2018 Psychosozial-Verlag, Gießen
E-Mail: info@psychosozial-verlag.de
www.psychosozial-verlag.de
Umschlagabbildung: *Eltern für Integration – Demonstration für eine Schule für alle*
Foto: Gisela Lau
Umschlaggestaltung nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar
ISBN 978-3-8379-2772-6 (Print)
ISBN 978-3-8379-7397-6 (E-Book-PDF)

Interview mit Helmut Reiser



Wie sind Sie selber zur integrativen Pädagogik gekommen?

Schon als Student habe ich mich besonders für die sogenannten »Verhaltensgestörten« interessiert und für die Mischung von Pädagogik und Psychoanalyse, von der ich gelesen hatte. Die Suche führte mich zu dem Frankfurter Universitätsprofessor für Sozialpädagogik und Jugendrecht Berthold Simonsohn (zur Biografie von Simonsohn, siehe Aden-Grossmann, 2007), bei dem ich 1970 Assistent und Verantwortlicher für den Aufbau des Instituts für Heil- und Sonderpädagogik der Universität Frankfurt a. M. wurde.

Studium

Zuvor war ich vier Jahre Lehrer an einer Heimsonderschule für Verhaltensgestörte, deren Jugendhilfe- und Therapieabteilung unter der Leitung des Psychoanalytikers Prof. Dr. Aloys Lebers stand. Davor hatte ich halbtags in der Heimerziehung und der offenen Jugendarbeit gearbeitet und parallel einige Lehramtsstudiengänge abgeschlossen (Staatsprüfungen für Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Sonderschulen) sowie ein Promotionsstudium mit der ausschweifenden Fächerverbindung Soziologie, Pädagogik, evangelische Theologie geführt.

Praxiserfahrung

Als ich dann ab 1970 voll an die Universität abgeordnet wurde, bildete sich eine Projektgruppe zur Durchführung eines Schulversuchs, der das Auftreten von Verhaltensproblemen und Schulleistungsstörungen verringern sollte, das heißt, die Zielbeschreibung war von Anfang an präventiv.

Schulversuch Prävention von Verhaltensproblemen

Die Projektgruppe führte Exkursionen im Inland und Ausland durch, um Konzepte zu sichten. Im ersten Jahr sollte die Förderung durch LehramtsanwärterInnen erfolgen, ab dem zweiten Jahr aufbauend bis zur vierten Jahrgangsstufe, mit voll ausgebildeten SonderschullehrerInnen. Es widersprach dem traditionellen sonderpädagogischen Selbstverständnis, dass unerfahrene Kolleginnen und Kollegen die Förderung übernahmen; unser präventiver Ansatz betonte jedoch Methoden der kreativen und kommunikativen Entwicklungsunterstützung mehr als Schulleistungstrainings. Hier schieden sich auch in der Projektgruppe die Geister. Wir bemühten uns darum, soziale

und psychische Dimensionen in ihrer individuellen Bedeutung zu erfassen. Das Buch Reisers *Sonderschullehrer in Grundschulen* (1984) schildert unter anderem recht genau unseren Ansatz und dokumentiert, dass die integrative Förderung die Selektion in die Sonderschulen überflüssig machte. Theoretisch aufgegriffen und durchgearbeitet wurden diese Ergebnisse durch Walter Lotz, damals ein Mitglied der Projektgruppe, in seiner hervorragenden Dissertation *Illusionen der Grundschulreform und die Wirklichkeit des Grundschülers* (1981). Eine weitere wichtige Publikation vor dem Hintergrund der Projektgruppe war die Dissertation *Integrative Kooperation* (1985) von Gisela Kreie, die später die Forschungsstelle Integration leitete.

Unsere Beobachtungen und Überlegungen waren nicht allen SonderpädagogInnen einsichtig ebenso wie nicht alle GrundschulreformerInnen einer so weitgehenden Veränderung der Grundschule, die uns damals vorschwebte und die man heute wohl Inklusion nennen würde, zustimmten. Eine Ausnahme war der Grundschulexperte und exzellente Didaktiker Prof. Richard Meier, mit dem sich in mehreren Feldern eine enge Zusammenarbeit entwickelte.

Prävention

Eine ganz andere Fortsetzung fand der Gedanke der Prävention. Eine Arbeitsgruppe, in der vor allem HochschullehrerInnen aus dem Arbeitskreis Grundschule und dem Verband Deutscher Sonderschulen zusammen arbeiteten, verfasste 1977/78 gemeinsame Thesen zum Abbau der Schulschwäche in der Grundschule, sammelte und diskutierte Projektberichte und stellte so eine Plattform her (siehe Reinartz & Sander, 1982). An diesen Ausarbeitungen war ich stark beteiligt. Die Gefahr der Ablösung der Prävention von den integrativen Zielen (lernzieldifferente Didaktik und kooperative Zuständigkeit) sah ich damals nicht, da damals niemand erwarten konnte, dass uns später die Inklusion durch eine übergeordnete politische Entscheidung in den Schoß geworfen werden würde.

Modellversuch integrative Kita

Zur selben Zeit ging in Frankfurt a. M. die evangelisch-französisch-reformierte Gemeinde dazu über, ihren Gemeindekindergarten zum integrativen Kindergarten umzustellen. Das war der zweite integrative Kindergarten der Bundesrepublik. Sie haben Richard Meier und mich als wissenschaftliche Begleitung geworben, sodass ich die Chance hatte, die Entwicklung der Integration vom Kindergarten aus bis nach oben in die Sekundarstufe zu betrachten.

Das sind meine beiden Hauptquellen der persönlichen Erfahrung, einerseits die Arbeit in der Grundschule mit den Kindern, die hier herauszufallen drohen, andererseits mit der ganz anderen Kindergruppe der schwer körper- und sinnesbehinderten Kinder, die in heilpädagogischen Kindergärten untergebracht waren, damals auch in dem heilpädagogischen Kindergarten der französisch-reformierten Gemeinde, diese schwerbehinderten Kinder zusammen mit anderen Kindern in Kindergärten zu integrieren. Das war eine Periode von circa vier bis neun Jahren, in der ich in diesen beiden Feldern gearbeitet habe.

Zu welcher Zeit war das ungefähr?

1971 bis 1976

Und wie ging es dann von da aus weiter?

Es ging in Hessen zielstrebig und großflächig weiter, da das Land Hessen, damals unter einer Koalitionsregierung von SPD und Grünen, sich Integration auf die Fahnen geschrieben hatte. Das war ja noch vor der teils absichtsvollen, teils nur unbedachten Begriffsverwirrung durch die Gegenübersetzung von Inklusion und Integration. Durch die Energie eines hervorragenden Fachmanns im hessischen Sozialministeriums, Dr. Hannes Ziller, und die intensive Zusammenarbeit der einschlägigen Elternvereinigungen und pädagogischen Fachverbände gelang es, nach und nach alle Sonderkindertagesstätten im Lande auf integrative Arbeit umzustellen.

Günstige politische Rahmenbedingungen

Dieser Prozess wurde durch wissenschaftliche Untersuchungen, Fachtagungen und Fortbildungen begleitet und gesteuert. Mit dieser Aufgabe wurde ich betraut und ich konnte dafür ein starkes Team aufbauen. Dies war die Grundlage der Forschungsstelle Integration am Institut für Sonder- und Heilpädagogik der Universität Frankfurt a. M., an der ich dann weitere Forschungsprojekte ansiedeln konnte. Die ersten längerfristigen Finanzierungen kamen durch das hessische Sozialministerium, die Deutsche Forschungsgemeinschaft, das hessische Kultusministerium, die Bund-Länder-Kommission (alle mehrfach), später auch durch den deutschen paritätischen Wohlfahrtsverband, die Stadt Frankfurt a. M., das niedersächsische Kultusministerium und andere mehr. Im Kindergartenbereich in Hessen ist es durch mehrere landesweite Fortbildungen in der Zusammenarbeit mit der Lebenshilfe gelungen, nicht nur die Richtlinien für Kindergärten entsprechend zu ändern, sondern die Pädagogik von den theoretischen Grundlagen bis zur täglichen Praxis, von der Organisation bis zur Finanzierung alles in einen Zusammenhang der Reform zu stellen.

Flächendeckende Entwicklung des integrativen Kindergartens

Die im Kultusministerium zuständigen BeamtInnen vermochten es nach meiner Beobachtung die Gunst der Stunde zu nutzen, aber bei schlechtem Wetter die Fahne der Integration einzurollen, um sie für gutes Wetter aufzubewahren. Einen solchen Wechsel gab es in jeder Richtung einmal.

Veränderung der politischen Rahmenbedingungen

Hier zeigt sich deutlich, dass der spätere Streit um Inklusion oder Integration auf blanker Unkenntnis der Entwicklung beruht. Wir haben im Elementarbereich das betrieben, was heute Inklusion genannt wird. Es hieß deshalb nicht integrierter, sondern integrativer Kindergarten.

Inklusion vs. Integration

Wissenschaftlich haben wir vor allem die Beziehungen der Kinder untereinander, die Beziehung zwischen Behinderten und Nichtbehinderten erforscht. Das Buch dazu heißt *Integrative Kindergartengruppen* und ist bei Juventa erschienen. Drei grundlegende hervorragende Dissertationen entstanden neben den Forschungsberichten aus der Arbeit im Elementar- und Primarbereich: das Buch von Walter Lotz *Illusionen der Grundschulreform und die Wirklichkeit des Grundschülers* (1981), das Buch von Gisela Kreie *Integrative Kooperation* und das Buch von Maria Kron *Kindliche Entwicklung und die Erfahrung von Behinderung*.

Beziehungen zwischen Behinderten und Nichtbehinderten

Auf der anderen Seite, von der Schulseite her, ging das weiter mit der Glücksstunde für die integrative Arbeit, dadurch, dass die rot-grüne Landesregierung das

Günstige politische Rahmenbedingungen

Schulgesetz veränderte, 1991 zunächst durch ein Vorschaltgesetz, 1992 durch ein neues Schulgesetz.

Schulgesetz- anpassung

Das hessische Schulgesetz von 1992 war so gefasst, dass zieldifferente Integration zum Regelfall wurde. Der Gesetzesentwurf, der in den Landtag und dann in die Anhörung kam, war stark von der Praxis bestimmt worden. Entscheidend für die Abschnitte, die die sonderpädagogische Förderung betrafen, war die enge Zusammenarbeit zwischen dem Kultusminister Hartmuth Holzapfel, der Landtagsabgeordneten Priska Hinz vom Bündnis 90/Die Grünen und mir. Durch die vielfältigen, sorgfältigen und unabhängigen Teil- und Zwischenberichte, die ich gelesen und gehört hatte, verfügte ich über Detailwissen und konnte eine Rolle ausfüllen, die W. Jantzen generell dem sonderpädagogischen Diagnostiker zuschreibt: die Rolle des Dolmetschers und Vermittlers. Ich war viel für Beratung auf allen Hierarchiestufen des Systems unterwegs – und ich war nicht der einzige.

Welche eigenen Interessensschwerpunkte waren für Sie besonders wichtig?

Kinder mit emotional-sozialen Entwicklungsschwie- rigkeiten

Bei alledem war mein Schwerpunkt immer die Verhaltensstörung. Ich betrachte es immer noch als die wichtigste, schwierigste und die Schlüsselfrage in der Inklusion. Wie wird den Kindern eine Entwicklung ermöglicht, die wegen sozialen, emotionalen Entwicklungsschwierigkeiten in der Schule ausgesondert worden sind und/oder sich selbst ausschließen? Da liegen wesentlich andere Probleme vor als bei Sinnes- und Körperbehinderten. Ich habe durch meine Arbeit ja auch praktische Beteiligung in der Kindergartenarbeit mit schwerbehinderten Kindern hautnah erlebt, dies ist eine ganz andere Fragestellung. Es ist ein ziemlicher Schaden für die Klarheit der Beschreibung der Prozesse was alles unter dem Stichwort Behinderung oder Aussonderung in einen Topf geworfen wird.

Und welche MitstreiterInnen waren für Sie besonders wichtig?

MitstreiterInnen

Die Leitung der meisten Projekte hatte Frau Dr. Gisela Kreie, die dann später die psychologische Beratung der Kindergärten in der Stadt Frankfurt a. M. aufgebaut hat. Dies war ein weiterer Schritt in meiner nächsten Umgebung, dass die Stadt Frankfurt a. M. unter der Regie ihrer Bürgermeisterin und Sozialdezernentin Jutta Ebeling den Umbau für die Kindertagesstätten der Stadt Frankfurt a. M. angegangen hat. Als erstes mit der Einrichtung einer Beratungsstelle, die Frau Kron und Frau Kreie abwechselnd geleitet haben. Maria Kron ist Verfasserin einer exzellenten Abhandlung über die kindliche Entwicklung und die Erfahrung von Behinderung (1987). Gisela Kreie ist Verfasserin des grundlegenden Buchs *Integrative Kooperation*.

IFO-Tagung

Als ProfessorenkollegInnen und MitforscherInnen bereicherten Prof. Dr. Helga Deppe und Prof. Richard Meier das Profil der Forschungsstelle. Wichtig waren auch die Kontakte zu den Forscherkolleginnen und -kollegen, die wir durch die Tradition der jährlichen Forschungstreffen (im Jargon Busfahrertreffen genannt) ausgehend von Frankfurt a. M. etablieren konnten.

Drittmittelprojekte

Ich hatte in Frankfurt a. M. durch die Verbindung mit Helga Deppe und Richard Meier ausreichende Möglichkeiten der kollegialen Beratung und Unterstützung. Für die Drittmittelstellen konnte ich mir immer kluge Köpfe hinzuholen.

In den ersten Jahren der Integrationsforschung in Frankfurt a. M. leistete Annedore Pregel wichtige Beiträge. Sie hat mehrere Untersuchungen mit Drittmitteln der DFG durchgeführt. Unser erstes gemeinsames Buch war: Deppe, Pregel, Reiser *Integrative Pädagogik in der Grundschule* (1990). Bekannt geworden ist Annedore Pregel durch ihr unübertroffenes Werk *Pädagogik der Vielfalt* (1993) und viele weitere Publikationen. In der zweiten Hälfte in Frankfurt a. M. leitete Hiltrud Loeken die wissenschaftliche Begleitung des Zentrums für Erziehungshilfe und promovierte in diesem Kontext (*Erziehungshilfe in Kooperation*, 2000). In Hannover arbeiteten Lars Hüper, Nicole Sanders, Marc Willmann und Michael Urban in dem DFG-Projekt »Konzepte der Integration im Primarbereich« und in weiteren Forschungsaufträgen. In Hannover arbeitete Andrea Dlugosch (*Professionelle Entwicklung und Biografie*, 2003) zeitweise in diesem Bereich mit und stand stets zur Klärung offener Fragen zur Verfügung. Marc Willmann promovierte mit einer ebenso voluminösen wie klugen Abhandlung (*Sonderpädagogische Beratung und Kooperation als Konsultation*, 2008) und Michal Urban erforschte einerseits die Optimierung sonderpädagogischer Unterstützungssysteme und analysierte andererseits in seiner theoretischen Dissertation die systemtheoretische Fassung. In Hannover ergab sich die Zusammenarbeit mit Rolf Werning (vgl. Werning & Reiser [2008]. Sonderpädagogische Förderung. In *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* [S. 505ff.]).

Praxisorientierung und Forschungsorientierung schließen sich nicht aus, sondern können sich gegenseitig beflügeln. Von den acht MitarbeiterInnen, die im Kontext der von mir initiierten integrativen Forschungsprojekte promovierten, haben jetzt alle bis auf eine altersbedingte Ausnahme eine Hochschul- oder Universitätsprofessur inne. Dennoch hatten wir eine stetige und enge Verbindung mit der Praxis.

Praxisorientierung und Forschungsorientierung**Mit den Lehrkräften oder den SchülerInnen?**

Mit den Lehrkräften.

Sie haben es ja schon so ein bisschen angesprochen, welche Bezüge gab es zur Praxis?

Die Bezüge zur Praxis waren eigentlich dadurch immer sehr stark ausgeprägt, dass wir in verschiedenen Konstellationen immer entweder teilnehmende Beobachtungen gemacht haben oder Interviews geführt haben oder in der Praxis selbst drinnen waren. Dies war sowohl in der Schule als auch im Kindergarten. Und später, so auf dem Höhepunkt dieser Entwicklung, haben wir auch ein einmaliges Konzept zur Praxis in Frankfurt a. M. aufgebaut, in den Schulen.

Inwiefern?

Bezüge zur Praxis: SonderpädagogInnen in Grundschulen

In den Schulen hatte ich dann zwei Schwerpunkte, das eine war die Arbeit in den Grundschulen, das wurde weitergeführt in Richtung eines Erlasses, der sehr missverständlicherweise Kleinklassenerlass hieß, als ginge es darum, in den Grundschulen Kleinklassen einzurichten, was absolut nicht der Fall war, sondern im Gegenteil die integrative Mitarbeit von SonderschullehrerInnen in Grundschulen. Was in Hessen durch einen weiteren Erlass geregelt ist und in Frankfurt a. M. dazu geführt hat, dass in allen Brennpunktschulen, die identifiziert wurden durch statistische Daten, wie SozialhilfeempfängerInnen und Arbeitslosigkeit, SonderschullehrerInnen zugeordnet wurden, die in bestimmten Arbeitsweisen und Arbeitsrhythmen, die wir in verschiedener Weise erprobt und beschrieben haben, dafür gesorgt haben, dass es keine Überweisungen mehr auf die Schule für Lernbehinderte gegeben hat und nur noch ganz wenige Überweisungen in Schulen für Verhaltensgestörte. Nur solche Überweisungen an Schulen für Verhaltensgestörte gab es noch, die verbunden waren mit Fremdunterbringung in Heimen und entsprechenden Jugendhilfemaßnahmen. Das war der erste Schwerpunkt.

Bezüge zur Praxis: Zentrum für Erziehungshilfe

Der zweite Schwerpunkt war das Zentrum für Erziehungshilfe. Eine kooperative Organisation in der sich die Jugendhilfe, die Schulabteilung und die staatliche Schulbehörde in Frankfurt a. M. zusammengefunden haben, um eine sogenannte Schule zu gründen, ohne SchülerInnen. Das Zentrum für Erziehungshilfe ist nach meiner Ansicht immer noch das fundierteste und am weitesten gehende Inklusionskonzept für Verhaltensstörungen. In der Stadt Frankfurt a. M. gab es dann diese zwei Ansätze der Arbeit: Die im Etat der Grundschulen verorteten und zum Kollegium der Grundschule gehörenden SonderschullehrerInnen und das Zentrum für Erziehungshilfe. Dieses greift auf Anrufen oder Verlangen oder Meldungen von Schulen und von Eltern mit einem mit der Jugendhilfe abgestimmten Programm ein, in der sogenannten Tandemarbeit. Wir haben die Tandemarbeit experimentell erprobt. Es müssen alle Hierarchiepositionen im Tandem besetzt sein, das heißt, es arbeiten immer SonderschullehrerInnen und SozialarbeiterInnen zusammen und in der Leitung gibt es eine Schulleitung und eine Jugendhilfeleitung und in dem Vorstand der Vereinigung sitzen also dann sowohl die JugendhilfevertreterInnen wie die SchulvertreterInnen der Stadt. Das ist das Tandemprinzip durchgezogen. Nach den jetzigen Änderungen der Schulgesetzgebung sind die SonderschullehrerInnen an Grundschulen, eine große Anzahl in Frankfurt a. M., pro forma auch dem Zentrum zugeordnet. Sodass das Zentrum für Erziehungshilfe die Gesamtverantwortung hat für alle Erziehungshilfemaßnahmen in den Schulen der Stadt Frankfurt a. M.

Gut. Sie hatten schon gesagt, dass die Bezüge zur Praxis doch enger waren und dass sie auch selber sozusagen nicht nur Interviews gemacht haben, sondern auch mit den Schulen zusammengearbeitet haben. Können Sie das noch ein bisschen näher beschreiben? Weil das, glaube ich, ein wichtiger

Unterschied ist zu vielem was heute passiert, wo Fragebögen ausgeteilt und wieder eingesammelt werden.

Da wir größtenteils mit dem Instrument der teilnehmenden Beobachtung gearbeitet haben, musste dieses Instrument ja erst einmal entwickelt werden. Wir haben es auch mit Videoaufnahmen probiert. Es gibt da ausführliche vom Kindergarten der französisch-reformierten Gemeinde und wir sind auf die Schwierigkeiten gestoßen, dass wir die teilnehmende Beobachtung zwar scheinbar objektivieren können durch Videoaufnahmen, aber sich dann die Auswertungsprobleme auf die Videoanalysen verlagert haben. Die waren sehr langwierig und umständlich. Es gibt darüber auch Publikationen von der Evangelisch-französisch-reformierten Gemeinde, Frau Marshall hat dies unter der Leitung von Richard Meier gemacht. Aber zu dem Zeitpunkt in dem wir zum Beispiel in den Kindergärten die teilnehmende Beobachtung erprobt haben, haben ich persönlich und andere Mitglieder meines Teams diese selbst durchgeführt und dabei auch die ganzen Probleme erst einmal naiv wahrgenommen und aufgenommen, bevor wir zur Systematisierung gekommen sind, wie man sie zum Beispiel reihenuntersuchungstechnisch bewältigen kann und dabei blieb es eben nicht aus, dass ich selbst persönlich sehr starke Erfahrungen gemacht habe, die mich sehr beeinflusst haben. Gerade mit schwerbehinderten Kindern, mit denen ich bisher noch keinen Umgang hatte als Lehrer. Ich bin ja Lehrer und habe immer mit Verhaltensstörungen gearbeitet sowohl in der Jugendhilfe, im Heim und in der Schule. Und zwar war ich im Rahmen einer psychoanalytischen Pädagogik sehr stark in Verhaltensstörungen involviert, aber Kinder, die sehr starke körperliche Deformationen und Schwierigkeiten hatten oder starke Mehrfachbehinderungen, wie etwa ein blindes Mädchen mit autistischen Zügen und sehr starken Kommunikationsstörungen, das kannte ich nicht. Das hat mich sehr, sehr beeindruckt, rein persönlich in meiner Entwicklung, mich mit diesen Kindern zu beschäftigen. Das Verständnis für diese Art von Beeinträchtigungen ist also praktisch erst im Vollzug dieser Arbeit bei mir nachgewachsen.

Erprobung der teilnehmenden Beobachtung**Und wie sah der Kontakt zu den Lehrkräften dann aus? Also gab es dann da auch eine direkte Rückmeldung oder eine Verknüpfung mit den Lehrkräften?**

Mein Metier mit den Lehrkräften war schließlich die Supervision. Also in den Bereichen, die mir neu waren, wie zum Beispiel Schwerbehinderte, da habe ich mich schon persönlich auch einfach den Eindrücken ausgesetzt, die es da gab, um da zu lernen. Aber mit den LehrerInnen habe ich meistens eben mit Supervision gearbeitet.

Supervision mit Lehrkräften und themenzentrierte Interaktion

Das zweite Standbein von mir ist die themenzentrierte Interaktion, und aus der themenzentrierten Interaktion habe ich auch die Didaktik entwickelt, das ist vorher auch eine Zusammenarbeit mit LehrerInnen gewesen, dass meine didaktischen Vorschläge da verwendet wurden. Es geht bis in die Unterrichtsvorbereitungen rein – dies kann man auch nachlesen, ist auch publiziert – wie der Unterricht so

Praxisbeispiel Interventionsverzicht

gestaltet werden kann, dass sich Kinder mit Lernauffälligkeiten und Verhaltensstörungen beteiligen können.

Auf Grund der themenzentrierten Interaktion und in diesem Kontext habe ich auch Supervision erlernt. Ich habe etliche psychoanalytische und andere Ausbildungen in Gruppenpädagogik hinter mich gebracht und dann auch noch Supervision gelernt und habe ständig mit Supervisionsgruppen gearbeitet. In dem Bereich ist die adäquate Praxisbeteiligung für mich als Hochschullehrer gewesen. Ich hatte es auch zwischenzeitlich probiert, selbst noch zu unterrichten und da ist das jetzt schon deutlich geworden, dass ich Projekte hatte an verschiedensten Stellen auf verschiedensten Ebenen. Die Arbeitsbelastung war sehr hoch, da ging das nicht, auch noch Verantwortung zu übernehmen für regelhaften Unterricht, aber für Supervision, das war gut.

Was waren aus Ihrer Sicht die größten Herausforderungen?

Ja, die Frage ist, für wen die größten Herausforderungen?

Na, einmal für Sie persönlich und für das Feld der IntegrationsforscherInnen.

Herausforderungen für die Lehrkräfte

Ich fang mal mit dem System an. Als eine der größten Herausforderungen hat sich schon in den ersten Versuchen der Beteiligung von GrundschullehrerInnen an der Organisation der Grundschule herausgestellt, dass die Leistungsorientierung und die Aufteilung der Kinder nach dem vierten Schuljahr in die verschiedenen Arten von weiterbildenden Schulen die größte Hemmnis für Inklusion ist. Und die größte Herausforderung überhaupt für LehrerInnen besteht darin, mit diesem Zwiespalt zu leben, die Leistungsniveaus zu akzeptieren in einem Schulsystem, was überhaupt nicht drauf eingerichtet ist, solche Differenz zu ertragen. Und das ist soziologisch die größte Herausforderung gewesen und ist sie heute noch in der Integration, ist nur verdeckt durch Inklusionsgerede, aber es bleibt nach wie vor und zwar nicht nur in der Bundesrepublik, sondern auch selbst in Schweden, Norwegen sehr stark. Also das ist soziologisch gesehen die größte Herausforderung. Die Herausforderung für die LehrerInnen liegt in diesem Zwiespalt, den Ansprüchen der Eltern auf Kontrolle und Bestätigung bei einem bestimmten Leistungsniveau ebenso gerecht zu werden, wie auf die gemeinschaftlichen Erfahrungen, auf die inklusiven Aspekte der Erziehung zu achten. Das Problem mit den Verhaltensstörungen, die sehr starke Inanspruchnahme der LehrerInnen, in emotionale und soziale Verwicklungen zu geraten mit den SchülerInnen und mit den LehrerInnen, das sehe ich für die LehrerInnen als eines der zentralen Probleme. Für mich weniger, das war sozusagen meine Homepage, mein Handwerkszeug.

Persönliche Herausforderungen

Wie ich vorhin schon sagte, was für mich die größte Herausforderung war in der Beteiligung der Inklusion, waren die Gebiete, die mir neu waren. Also zum Beispiel Kontakt mit Kindern, die stark autistische Züge hatten und Reaktionsweisen, Verhaltensweisen, Stereotypen, die unverstanden waren. Und auch den Versuch diese

Stereotypen von Kindern zu verstehen und zu erraten, was in ihrem Innersten vor sich geht, für die auch noch keine psychoanalytischen und anderen Fallberichte vorgelegen haben, Entschlüsselungen dieser Lebenssichten. Dies hat mich sehr stark beeindruckt, es war die größte Herausforderung, das nachvollziehen zu können.

Welche Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte sollten aus Ihrer Sicht auf keinen Fall in Vergessenheit geraten?

Es ist eine Summe von Erkenntnissen. Wenn ich bei der letztgenannten Gruppe anfangen, bei den Kindern mit schweren Beeinträchtigungen, sollte nicht übersehen werden, welche gewaltigen Entwicklungsschritte diese Kinder in einer andersgearteten Umgebung machen können. Also in meiner Zeit, in der ich mich mit Inklusion als junger Wissenschaftler beschäftigt habe, ist eine radikale Veränderung, nicht nur die Veränderung der Sichtweise, sondern eine radikale substanzielle Veränderung der Möglichkeiten und Verhaltensweisen von Menschen mit Down-Syndrom geschehen. Es ist für heutige Verhältnisse kaum vorstellbar in welchen inhumanen Zuständen diese Menschen aufgewachsen sind, wie radikal sich diese durch die gemeinsame Beschulung verändert haben. Und es gilt nicht nur für Kinder mit Down-Syndrom, sondern auch für andere Kinder, und es sollte nicht übersehen werden. Ich erzähle es mal an einem Beispiel:

Es können Prozesse vorliegen, von denen wir mit einem gut gemeinten moralischen oder ja moralisch-sozial integrierten Standpunkt keine Ahnung haben, dass so was möglich ist. Wir haben zum Beispiel eine genauere Beobachtung angestellt mit einem Mädchen, welches schwerbehindert war und in einem Kindergarten auf einer Matratze dabei war. Es lag dort und ab und zu sind Kinder zu dem Mädchen hingegangen und haben mit ihr gespielt, so Fingerspiele gemacht oder was in der Ergotherapie oder was in anderen Beschäftigungsformen mit dem Kind gemacht worden ist, das ist in der Gruppe gemacht worden, damit diese anderen Kinder sehen konnten, wie man dieses Mädchen ansprechen kann. Die anderen Kinder konnten dies dann übernehmen und sich ab und zu mit dem Mädchen beschäftigen. Aus diesem Mädchen ist dann auch so etwas wie so ein emotionaler Brennpunkt in der Klasse geworden. Die Kinder sind auch hingegangen und haben geschmust, wenn sie sich trösten mussten, sie hat eine Funktion gehabt für die anderen Kinder. Und da gab es so eine Interaktionsbeobachtung, dass ein Kind offensichtlich bei dem Kontakt mit dem Mädchen, dieses behinderte Mädchen ab und zu gekniffen hat oder ihr wehgetan hat und offensichtlich auch eine kleine Freude daran gehabt hat, dieses Mädchen zu ärgern. Und wir haben eben nicht sofort eingegriffen, sondern haben diese Entwicklung weiter beobachtet, denn, wenn wir eingegriffen hätten und das Kind sofort gerügt hätten und es entfernt hätten, hätten wir wieder einen unnatürlichen Zustand der Pädagogisierung geschaffen. Wir wollten wissen, wie das ausgeht und haben festgestellt, dass das Mädchen, was sich vorher kaum bewegen konnte und keine Laute von sich gegeben hat, keine eindeutigen identifizierbaren Laute, aufgrund dieser Behandlung durch dieses andere Kind gelernt hat, sich zu

**Kinder mit schweren
Beeinträchtigungen**

**Praxisbeispiel Inter-
ventionsverzicht**

Behütung oder Partizipation

wehren, ihr Missfallen zu äußern, sich abzuwenden, zu drehen, Körperbewegungen zu machen, die sie vorher nicht gemacht hat und dann entsprechende Geräusche von sich zu geben und auf sich aufmerksam zu machen. Also ein ungeheurer Entwicklungsschritt, der durch eine negative Kommunikation ausgelöst war.

Auf solche Prozesse waren wir dann besonders gefasst und haben das beobachtet. Das Missverständnis besteht darin, dass die Entwicklung bei behinderten Kindern nur durch optimale Behütung möglich sei. Dass die Behütung nicht zu Gunsten von Vernachlässigung, sondern zu Gunsten einer genauen Beobachtung und Partizipation des Ablaufs aufgehoben werden soll, ist nach meiner Ansicht eine wesentliche Erkenntnis, die nirgendwo festgehalten worden ist. Wir haben sie versucht festzuhalten, zu beschreiben, aber die Erkenntnis liegt eigentlich so weit abseits von normalem pädagogischem Denken, dass man dies nicht machen kann. Solche Prozesse unterstützen darf man nicht. Ich denke, dass sich das Zentrumsmodell deswegen nicht ausbreitet, weil das Zentrumsmodell ganz deutlich zeigt, dass die Kinder mit den schwersten sozialen Auffälligkeiten manchmal die Kinder mit dem gesündesten Kern ihrer Entwicklungspotenzen sind, die die sich am stärksten am Schulsystem reiben und sich am stärksten stoßen. Die ständige Zusammenarbeit mit dem Jugendamt und die Beteiligung von LehrerInnen und Jugendamt können eine sehr rasche Änderung dieser Entwicklungschancen erzielen, die man so nicht für möglich hält, wenn man gleichsetzt, dass die größte Schwierigkeit, die größte Störungsausprägungen, die der Kindererziehung den kräftigsten Widerstand entgegensetzt, das Anzeichen für den größten Krankheitszustand des Kindes wäre. Dies ist nicht der Fall. Das ist der beste Entwicklungskern den das Kind hat, ein Kind das sich sehr offensiv wehrt.

»Unfähigkeit« der Pädagogik, schwierige Prozesse nachzuempfinden

Während die große Anzahl von depressiven Kindern, die in den Schulen ist, aus den Augen gerät und die Unfähigkeit des Schulsystems die Depression zu erkennen, die hinter vielen Aggressionen steckt, das ist, glaube ich, das Symptom, was am meisten unterschätzt wird. Die Diagnose ADHS, die heute so leicht verteilt wird, wird meiner Einschätzung nach mindestens in der Hälfte der Fälle depressiven Kindern gestellt und keinen hyperkinetischen Kindern, die depressiven Kinder werden mit diesem Etikett versehen. Das heißt, die Pädagogik ist unfähig tatsächlich solche schwierig zu entschlüsselnden Prozesse nachzuempfinden, die ich jetzt an dem Beispiel von dem autistischen Kind oder schwerbehinderten Kind gesehen habe oder in einem sogenannten schwer verhaltensgestörten Kind. Den eigentlichen inneren Prozessen werden die pädagogischen Betrachtungsweisen nicht gerecht, vor allem die, die sich jetzt in der *evidence based education* durchsetzen, die mechanistischen lernpsychologischen Vorstellungen werden denen in keiner Weise gerecht und können dann überhaupt nicht dazu beitragen, dass diese Situation der Kinder in Schulen verbessert wird.

Was waren die wichtigsten eigenen Erkenntnisse und die von anderen?

Also die wichtigsten Erkenntnisse, jetzt gehe ich mal in die Praxis. Das, was ich eben ausgeführt habe, gehört ja schon zu den wichtigsten Erkenntnissen im psychologischen Bereich. Für die Unterrichtspraxis war ein Prozess, welcher zu wichtigen

Gemeinsame Themen vs. Gemeinsamer Gegenstand

Erkenntnissen geführt hat, die Diskussion um den gemeinsamen Gegenstand im Unterricht, welche von Feuser ausgegangen ist. Ein Kollege, den ich vorhin bei meinen engsten Bezugspartnern erwähnt habe, war Richard Meier. Weil relativ wenig Geschriebenes von ihm vorliegt, ist er zu wenig bekannt. Er ist ein exzellenter Didaktiker, mit dem ich sehr viel zusammen gemacht habe, und der sprach nicht vom gemeinsamen Gegenstand, sondern von der gemeinsamen Situation. Und das wäre eine wesentliche Erkenntnis in der Didaktik gewesen, knüpft natürlich wieder an die themenzentrierte Interaktion an. Ich habe also nicht von gemeinsamen Gegenständen gesprochen und auch nicht von gemeinsamen Situationen, sondern von gemeinsamen Themen. Das ist dem Situationsansatz sehr nahe, die Bestimmung über Themen, die gemeinsamen Themen. Und das wäre ein Ansatz gewesen, indem man eine sehr praxisnahe Didaktik hätte aufbauen können. Das ist durch die Diskussion um den gemeinsamen Gegenstand erst angestoßen worden und ist dann letztendlich verhindert worden, weil der gemeinsame Gegenstand dogmatisiert wurde. Und damit konnte eine inklusive Didaktik sich nicht so entfalten, wie sie es hätte tun können, wenn man den Ansatzpunkt über gemeinsame Themen oder über gemeinsame Situationen genommen hätte. Und meine Versuche dies über die gemeinsamen Themen einzuführen sind auch nicht angekommen. Es ist ein bisschen rezipiert worden, aber nicht breit rezipiert worden. Ich habe meine Liste gemacht, wie oft ich vergeblich versucht habe, das in die inklusive Diskussion einzuführen, das ist im Endeffekt ein Versuch von mir gewesen, welcher sich nicht hat durchziehen lassen, weil die maximale Forderung des gemeinsamen Gegenstandes eine solche Faszination ausgeübt hat, ja, eine unrealistische Faszination ausgeübt hat.

Gut. Welche Arbeiten zu den theoretischen Grundlagen erachten Sie für besonders wichtig?

Aus meinem MitarbeiterInnenstamm die von Kreie und Kron über die psychischen Prozesse und Kooperationsprozesse. Und im Theoretischen halte ich vor allem den Ansatz von Annedore Prengel für den entscheidenden Zugang. Dieser ist auch am breitesten gespannt, sodass die Genderforschung mit reinkam, dann viele einzelne Punkte, die wir übernommen haben, zum Beispiel auch ihre philosophischen Begründungen. Ich glaube, dieses ist das inhaltsreichste und wichtigste Buch, welches unabhängig von dem gegenwärtigen Stand der Inklusionsbemühungen eigentlich Geltung hat.

Theoretische Grundlagen

Und welche empirischen Forschungen waren für Sie besonders wichtig?

Das ist jetzt schwierig für mich zu beantworten, ich war immerhin in einer Zeitspanne von über 30 Jahren in dem Geschäft und da ist sehr viel erschienen. Was für die Diskussion eine große Gewichtung hatte, waren die ersten Hamburger Leistungsuntersuchungen. Für mich persönlich war das nicht so wichtig, aber es war insgesamt für die Diskussion eine ausschlaggebende empirische Untersuchung.

Theorie integrativer Prozesse

Meine Leute waren ja meistens qualitative SozialforscherInnen und die halte ich natürlich für wichtiger als die quantitativen, aber für die gesamte Diskussion ist diese Diskussion über die Wirkung auf den Leistungsbereich die heftigste gewesen und hat die größte Aufmerksamkeit erregt. Aber ich glaube, dass so ein kleines Büchlein, wie das von Maria Kron über integrative Prozesse theoretisch weitaus wichtiger war, auch für die Praxis weitaus wichtiger sein würde, als die Untersuchungen über Schulleistungserfolge, wenn man es beachten würde. Ich und meine MitarbeiterInnen haben ja eine ganze Reihe empirischer Untersuchungen vorgelegt und natürlich fände ich das fein, wenn sie Beachtung finden würden. Sie sind wichtig und sie sind gut gemacht. Zur Pädagogik bei Verhaltensstörungen habe ich auch jede Menge geschrieben, was viele Leute für sehr brauchbar halten, warum sollte ich da eine neue Sau durch das Dorf treiben, weil die Mode gewechselt hat?

Was waren aus Ihrer Sicht die interessantesten Streitpunkte innerhalb der Community?

Dekategorisierung

Innerhalb der Community war der didaktische Streitpunkt von dem ich eben gesprochen habe, der vom Gemeinsamen Unterricht. Ein weiterer Streitpunkt war, wo wieder Annedore Prengel sehr ausgewogene Beiträge geleistet hat, die Frage der Abschaffung aller Kategorien, also die Dekategorisierungsdebatte, die sehr undialektisch ausgetragen wurde, das muss man leider sagen, dass die Integrationsdiskussion sehr viele ideologisch überschießende Momente hatte, wie auch die Dekategorisierung. Ich erinnere mich an einen Artikel, den ich zusammen mit Werning geschrieben habe, wo wir vollkommen der Dekategorisierung gefolgt waren und dann auch den Unterschied zwischen Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörungen konstruktivistisch eingegeben haben auf die Perspektive des Beobachters. Worauf mir dann Annedore schrieb: »Wie soll denn dann die Praxis weiter verfahren, wenn alle gleich undifferenziert gleich kategorisiert werden? Wie soll das ohne Kategorien gehen?« Und da hat sie natürlich Recht gehabt. Also diese Diskussion war sehr wichtig, sehr interessant, aber ich glaube nicht, dass sie zu Ende geführt worden ist. Sie wurde praktisch durch diese Inklusionsdiskussion abgebrochen und die Inklusionsdiskussion ist das wichtigste Ereignis der letzten Jahre, es ist die Reaktion auf die Menschenrechtskonvention, die uns das beschert hat. Und auch die Verdauung der Überraschung, die darin besteht, dass diese gewaltige Veränderung der gesamten Ausgangslage nicht aus der Arbeit und den Bemühungen der PädagogInnen entstand, sondern – wie ich das sehe – aus einem historischen Zufall, von ganz anderer Seite. So wie es eben manchmal in der Pädagogik ist, die Verhältnisse verändern sich sprunghaft, durch ganz andere Entwicklungen an anderen Stellen als das die PädagogInnen geglaubt haben. Es ist der Pädagogik sozusagen in den Schoß gefallen.

Und wenn wir da kurz dabeibleiben, dieser Aspekt der Dekategorisierung, der ist ja in der jetzigen Inklusionsdiskussion gar nicht mehr so im Vordergrund.

Also es ist ja jetzt fokussiert auf die Abschaffung von den Förderschwerpunkten Lernen, Emsoz und Sprache und pauschalen Ressourcenzuweisungen.

Es ist nach wie vor der springende Punkt, in der Inklusionsdiskussion wird der nur überdeckt. Es ist der springende Punkt, weil das Schulsystem ohne Kategorisierung nicht arbeiten kann. Es ist eine ganz einfache Verhältnisform, das Schulsystem kann nicht auf eine Einordnung in Leistungsstufen oder auf Benennung von Zielen, die erreicht werden müssen, verzichten. Die gesellschaftliche Funktion des Schulsystems kann dann nicht mehr erfüllt werden, es ist eine Grundparadoxie. Ilien würde sagen, es ist die paradoxe Ausgangslage der organisierten Beziehung überhaupt, die Freiheit der Kategorisierung und der Dekategorisierung. Und es ist außer Mode geraten dialektisch oder paradox zu denken und mit dieser Paradoxie müssen LehrerInnen täglich fertig werden, vor allem diejenigen SonderschullehrerInnen, die bis jetzt meinen mit diesem Problem nicht hantieren zu müssen, weil sie im abgeschlossenen Zirkel gearbeitet haben, wo das System der Schule dafür gesorgt hat, dass das Problem nicht mehr in Erscheinung trat, weil die Kinder negativ konnotiert waren. Die werden jetzt in das allgemeine Schulsystem geworfen und sehen dort, dass dieses Problem sie täglich betrifft und sie aufreißt. Das ist nach meiner Ansicht eine Frage, ob der Lehrer/die Lehrerin das aushält, auch eine Frage seiner philosophischen und soziologischen Bildung, die in der Lehrerbildung immer mehr zurückgegangen ist, gegenüber dem technologischen Aspekt des Unterrichtshaltens und der Anwendung von Programmen und Instrumenten der Anpassung. Und, ja was soll ich dazu noch sagen. Ich glaube kaum, dass man als denkender Mensch und LehrerIn auf Dauer, wenn man sich mit diesen Kindern beschäftigt, die vom System ausgespuckt werden, ohne Burnout-Syndrom durchkommen kann, ohne soziologische Einordnungen des eigenen Tuns.

Paradoxie gesellschaftliche Funktion des Schulsystems

Sie hatten es schon kurz angesprochen, welche Bezüge zu den anderen Teildisziplinen der Pädagogik, also Geschlechtersensiblen Pädagogik, Gender Studies, Disability Studies sehen sie?

Es ist einerseits die geschlechtersensible Pädagogik, das liegt ja auf der Hand, weil das ja dem Mainstream der Geschlechterforschung, die von feministischer Seite aufgezo- gen worden ist, diametral widerspricht. In der frühen Frauenforschung, die ja auch durch Zutun von so Leuten wie Annedore Prengel abgelöst worden ist, durch eine aufgeklärte Geschlechterforschung, ist ja die parteiische Frauenforschung abgelöst worden und diese erstgenannte hat ja praktisch die ständige Unterprivilegierung und Zurücksetzung der weiblichen Entwicklung im Schulsystem betont und wenn wir auf die Verhaltensstörungen schauen, so ist der Ausschluss von Kindern wegen Verhaltensstörungen ja ein zu 90 % männliches Phänomen und so dreht sich ja die ganze Betrachtungsweise um. Und das erst einmal in den Blick zu bekommen und auch differenziert darzustellen, war für männliche Forscher schwer, unter der Doktrin der Frauenforschung. Dies ist der eine Gesichtspunkt, nun der

Bezüge zur Geschlechterforschung

andere Gesichtspunkt, der mit reinspielt, ist der klassenspezifische Gesichtspunkt und als dritter Punkt tritt die kulturelle Differenz dazu, durch die wachsenden Migrationsbewegungen in Europa, dass in die weiterentwickelten Schulsysteme Migrantenkinder einströmen. Und das sind ja doch drei wesentliche Bewegungen, die auch sehr viel mehr Aufsehen erregen und sehr viel mehr auch den Ton vorgeben, als die Frage der Inklusion behinderter Kinder. Und diese drei weiteren Differenzierungsgesichtspunkte sollen in der Inklusionsdiskussion ja zusammenlaufen. Wobei eben das Problem auftritt, dass die Dekategorisierung zwischen Mann und Frau natürlich Blödsinn wäre.

Welche Probleme sehen Sie da in der Kooperation zwischen den Teildisziplinen?

**Mangelnde
Berücksichtigung
der Sonderpädagogik
in der Allgemeinen
Pädagogik**

Also für die Pädagogik kann man bis vor Kurzem feststellen, dass das Problem der Behinderung nicht aufgetaucht ist. Es konnten ganze Bücher oder Serien von Handbüchern geschrieben werden über die Entwicklung des Schulsystems, wobei die Sonderschule nicht erwähnt wurde oder mit dem globalen Sternchen: * Wegen der Besonderheit der Entwicklung des Sonderschulsystems konnten diese in diesem Werk nicht berücksichtigt werden. Diese Negation hat aufgehört mit dem – wie heißt er genau? – Report zur Lage des Bildungssystems in Deutschland.

**Servicefunktion der
Sonderschule/Son-
derpädagogInnen**

Da ist dieser Trend nicht fortgesetzt worden und die Sonderschule ist zum ersten Mal als Schulform überhaupt in den Blick der Bildungsforscher geraten, dass sie mit existiert. Diese praktische Nichtexistenz, die Ausschlüsse aus dem Schulsystem, die nach meiner Ansicht eben eine viel größere Wirkung haben als die von der Sonderpädagogik betreuten und erreichten drei Prozent, weil der Deal mit der Allgemeinen Pädagogik ja darin bestand, dass sich durch die Vorhaltung von drei bis vier Prozent an Schulplätzen die Allgemeine Pädagogik für 20 %, den schwierigsten Teil der Schülerschaft, nicht zuständig fühlen musste, weil immer auf die vier Prozent verwiesen wurde, die ja in die Sonderschulen versetzt worden sind. Das war ja die Servicefunktion, die die Sonderschule hatte, das Schulsystem nicht nur von diesen wenigen Kindern zu entlasten, sondern die Zuständigkeit für diese Kinder von den Schulen zu nehmen, die ja dann mindestens bis an die 20 % erreicht werden. Man sieht welches Output das Schulsystem dann an »SchulversagerInnen« hat, an Abschlüssen ohne Abschlüsse und an AnalphabetInnen und nicht nur LegasthenikerInnen, sondern MathematikerInnen.

**Unsichtbare
SchülerInnen**

Das sind ja weiter gerechnet an die 20 %, für die das Schulsystem dann jede Verantwortung abgelehnt hat, und der Hinweis darauf, dass sie nicht für die Sonderpädagogik existieren. Und das hat sich ja in manchen Bereichen durch die Inklusion nicht geändert. Jetzt sind es eben die SonderschullehrerInnen, die in einem großen System arbeiten, in den Stadtteilschulen, Gemeinschaftsschulen, auch in den Gesamtschulen, dem Schulsystem mit tausenden von Kindern. Die sind eben dann jetzt für diese Teile, für diese Kinder zuständig und dort läuft dasselbe Spiel, dass sich die LehrerInnen nicht verantwortlich fühlen und die Schule insgesamt nicht verantwortlich ist für die große Anzahl, weil sie eben die kleine Anzahl betreut.

Welche zukünftigen Aufgaben und Herausforderungen sehen Sie für die Praxis?

Eine der zentralen Aufgaben für die Praxis ist die Kooperation zwischen den unterschiedlich spezialisierten LehrerInnengruppen. Wir haben in einer internationalen Arbeitsgruppe immer von *different specialized teachers* gesprochen. Die können nicht miteinander. Ich gehe mal von der Stadtteilschule in Hamburg aus, in der allein im fünften und sechsten Schuljahr zehnzügige Systeme existieren, wo in einem fünften und sechsten Schuljahr 600 bis 700 Kinder untergebracht sind und die MathematiklehrerInnen haben sich ein System, wie ich das neulich erleben musste, eingerichtet, dass sie abwechselnd eben alle in diesem fünften und sechsten Schuljahr Mathematik erteilen und die Aufforderung an sie kommt, dies ohne äußere Differenzierung zu machen und sie praktisch denselben Mathematikstoff 28 Stunden lang in sechs verschiedenen oder in vier verschiedenen Parallelklassen durchnehmen. Zeit ihres Lebens unterrichten sie denselben Stoff bei einem maßlosen Anteil von Kindern und dann sagen sie, sie könnten ja überhaupt nicht auf diese sonderpädagogischen und inklusiven Überlegungen eingehen, weil sie ihre Kinder gar nicht kennen. Dann haben sie Recht, sie kennen sie nicht. Sie können nicht irgendein Unterrichtsprojekt aufbauen, weil sie alle leistungsbesessen standardisiert, parallelisiert sind. Also Unterrichtsvollzugsmaschinen statt PädagogInnen geworden sind und ihnen das noch gefällt, weil es die leichteste Korrekturarbeit ist, die wenigste Stoffvorbereitung. Und ich sag ihnen: »Dann ist es klar, dass sie nicht Inklusion machen können, aber sie haben sich diesen Wahnsinn ja eingerichtet.« Diesen Wahnsinn von Schule. Dann passt es einfach nicht zusammen. Und die wichtigste Aufgabe des Schulsystems ist die Flexibilisierung, die Schaffung von überschaubaren Strukturen, in denen auch Einmaliges passieren kann und nicht nur die routinemäßige Wiederholung aller didaktischer Muster und eben die einzelfallbezogene Kooperation, deswegen bin ich jetzt sozusagen als Alterswerk dabei zu versuchen, die Intervision in Schulen einzuführen.

»Einzelkämpferpraxis«

Das halte ich für die wesentliche Voraussetzung der Inklusion, deswegen habe ich mich darauf versteift. Intervision heißt, dass LehrerInnengruppen entstehen, die über ihre alltäglichen Schulprobleme miteinander sprechen. Zwar sind es begleitete Intervisionsgruppen, damit Fachleute den LehrerInnen helfen können, solche Gruppen zu etablieren oder ihnen in Krisensituationen zur Verfügung stehen, sie aber selbstständig diese Probleme sehen, dass verschieden spezialisierte LehrerInnen sich begegnen, voneinander lernen können – ein wesentliches Moment der Psychohygiene – auch ihre Probleme in der Schule lassen können und nicht nach Hause tragen und überhaupt dann mehr Ruhe und Entspannung in das System reinkommt. Diese ganzen Probleme, von denen ich gesprochen habe, zwischen Leistungsstandard halten und Abweichungen tolerieren, diese Spanne müssen die LehrerInnen nicht für sich persönlich aushalten, sondern können die mit anderen LehrerInnen teilen. Es gibt natürlich auch andere Entwicklungsprobleme des Schulsystems, aber diese Einzelkämpferpraxis, die in den Schulen existiert, ist die tödliche. Das wir zu dem System kommen, in dem verschiedene LehrerInnengruppen und verschiedene

Intervision

Erwachsene vom Laien bis zu verschiedenen PädagogInnen, SozialpädagogInnen, LehrerInnen, SonderschullehrerInnen in einem Team zusammenarbeiten können, auch in einer differenziert gruppierten SchülerInnenschaft, ist eine ganz andere Vorstellung von Schule als in diesem routinemäßigen Mammutbeschulungssystem, das zurzeit auch entsteht.

Welche Aufgaben, Herausforderungen sehen Sie für die Forschung?

Anpassung der Forschungsmethoden an den Forschungsgegenstand

Für die Forschung ist es eine der wesentlichsten Fragen wissenschaftstheoretisch und empirisch klar zu machen, welche Forschungsmethoden in welchen Bereichen anzuwenden sind und für welchen Bereich sie gültig sind. Also einfach ausgedrückt, was gemessen werden kann, soll gemessen werden, was nicht gemessen werden kann, muss beobachtet werden. Und es heißt, die Messmethoden sind so weit zu entwickeln, dass darauf verzichtet wird, da zu messen, wo nicht gemessen werden kann und die Beobachtungsmethoden so zu standardisieren, dass sie gültige Ergebnisse bringen. Und es sollten beide Forschungszweige verfolgt werden, aber in ihren jeweiligen Grenzen. Wenn ich nach der Grounded Theory arbeite und nach Beobachtungen verschiedenster Art, kann ich das streckenweise auch unterstützen oder begleiten oder kombinieren mit quantitativen Methoden. Ich habe es jetzt bei Prozessberichten durchgeführt, dass man auch quantitativ computerunterstützt Sachen aus Interviews auswerten kann. Bei der Auswertung von Interviews müsste man das feststellen: Was könnte ich quantitativ feststellen, was kann ich nicht quantitativ feststellen? Und wie kann ich die Prozesse, die nicht quantitativ zu behandeln sind, wie kann ich die objektivieren, dass ich sie qualitativ beschreiben kann? Das wird in der Forschung zu wenig beachtet, denn die Vergabe der Forschungsmittel folgt sehr eng der ideologischen Voreinnahme der jeweiligen Gutachter.

Entweder qualitativ oder quantitativ, aber beides dann in der reinen Lehre?

Es wird ja sogar die Kombination beider Verfahren auch als Kunstfehler bezeichnen, dabei liegt hier die eigentliche Entwicklungschance für den Wissenschaftler.

Welche internationalen Forschungen waren für Sie am bedeutsamsten?

Internationale Kooperation

Ich habe in einer Forschungsgruppe zusammengearbeitet mit Dyson und Ainscow und das, was Ainscow gemacht hat, das war sehr attraktiv. Es ist ja auch sehr bekannt geworden, weil es sehr literarisch beschrieben worden ist, ein Beispiel für die qualitativen Beschreibungen, die dem Forschungsanspruch, den ich eben formuliert habe, nicht genügen, sehr plakativ sind, plastisch und plakativ. Wir hatten zusammen eine Forschungsgruppe mit noch einer Spanierin und mit Alfredo Artiles, der sich vor allem mit den lateinamerikanischen Kindern in den Vereinigten Staaten beschäftigt. Alfredo Artiles arbeitet auch, was hier kaum zur Kenntnis genommen wird, auf dem Boden der Tätigkeitstheorie, vor allem ist dies

eine sehr interessante Kombination. Und in dieser Forschungsgruppe waren also alle methodischen Ansätze vertreten und seltsamerweise, obwohl die Schulsysteme auch ganz unterschiedlich sind und die Methoden ganz unterschiedlich sind, in der Frage der Kooperation der verschiedenen spezialisierten Lehrer waren doch die gleichen Erfahrungen und Ergebnisse zu verzeichnen. Das scheint international das heißeste Thema zu sein, also das hat sich in dieser Gruppe herausgestellt, hat mich sehr beeinflusst.

Wovon ich dann sehr beeindruckt war, war die englische Entwicklung, die man eben mitgekriegt hat mit Dyson. Die internationale Entwicklung wurde sehr beeinflusst durch die kurzschlüssigen Schulinspektionsmaßnahmen, die in England ergriffen worden sind, indem die Inklusion auch sehr stark gefährdet war. Da eben Schulen mit einer problembelasteten SchülerInnenschaft da systematisch bestraft und vernachlässigt worden sind im englischen Schulsystem. Es war sehr beunruhigend für mich, das so zu hören, wie dann auch Forschungsergebnisse missbraucht werden können. Es hat auch Dyson selbst sehr arg zugesetzt, dass Forschungsergebnisse von der Schulbehörde missbraucht werden können, um unter dem Missverständnis, man könnte die Pädagogik mit Strafmaßnahmen optimieren, wie man es bei irgendwelchen Industriebetrieben kann. Und ich weiß nicht, ob Ihnen das bekannt ist, was in England lief mit den Schulinspektionen, das ist ja aber eine Welle, die jetzt wieder vorbei ist.

**Entwicklung
in England**

Und in den Anfangsjahren gab es da noch ...

In den Anfangsjahren hatte ich keinen Kontakt zum Ausland. Die Sonderpädagogik war schon ein eigener Wildwuchs in Deutschland. Es waren ja kaum vergleichbare Kategorien da, wir konnten mit den *learning disabilities* nichts anfangen, so wie die anderen mit unseren Lernbehinderten nichts anfangen konnten. Und bei Verhaltensstörungen war es ähnlich und es war kaum Kontakt da. Der erste Kontakt kam für mich zustande über meinen Kontakt mit einer spanischen Kollegin aus Sevilla und erst dann so allmählich. Dreher war einer der Ersten der auch auf internationalen Kongressen erschienen ist und dort mitgemacht hat, den ich da getroffen habe. Deswegen ist aus der Anfangszeit wenig zu berichten mit internationalen Kontakten, also wenigstens nicht in meinem Umkreis.

**Kategorien im
internationalen
Diskurs**